

Beiträge der Universitäten zur Ausbildung von Führungskräften*

A. Problemstellung

Die Anforderungen, die an Führungskräfte in Wirtschaft und Verwaltung gestellt werden, sind in den vergangenen Jahren qualitativ und quantitativ erheblich gestiegen. Dies ist zurückzuführen auf das anscheinend immer noch steigende Entwicklungstempo, das sich in neuerer Zeit weniger in extrem hohen Wachstumsraten als vielmehr im Tempo qualitativer Veränderungen äußert. Darüber hinaus läßt die zunehmende Komplexheit der Bereiche Wirtschaft, Politik, Technik, Sozialwesen sowie die immer stärkere Verflechtung dieser Bereiche es unmöglich erscheinen, Entscheidungen innerhalb eines Bereiches zu treffen, ohne die Konsequenzen für andere Bereiche und zugleich die Einwirkungen aus anderen Bereichen auf den Entscheidungsbereich zu berücksichtigen.

Hinzu tritt in höherem Maße als dies jedenfalls in den vergangenen Jahrzehnten der Fall war, die Belastung mit hohen, nicht selten existenzgefährdenden Risiken. Entscheidungen können oft nur „ex post“ als fehlerhaft erkannt werden, aber doch zu beträchtlichen, nicht im voraus kalkulierbaren Konsequenzen für die jeweilige Institution und die Führungskraft führen. Die Fähigkeit, derartige Risiken nicht nur zu erkennen, sondern auch zu ertragen, stellt Anforderungen an die Führungspersönlichkeit und ihre Belastbarkeit. Schließlich ist zu erwähnen, daß in einer Zeit, in der ein allgemeiner Konsens über die maßgebenden Normen des Verhaltens, d.h. die Zulässigkeit oder Nichtzulässigkeit bestimmter Verhaltensweisen, nicht mehr besteht, Führungskräfte derartige Maßstäbe selbst entwickeln, mindestens jedoch auswählen müssen und hierbei neuen Risiken und Belastungen ausgesetzt sind.

Die zunehmende Komplexheit und immer schnellere Veränderung der Problemstellungen geht einher mit dem Angebot immer neuer Lösungshilfen und neuer Bildungsmethoden, deren Entstehung häufig nicht auf Erfahrung und Erprobung, sondern auf gedanklicher Konstruktion bzw. „Laborversuchen“ beruht. Führungskräfte, die differenziertere und dynamischere Problemstrukturen mit neuen, oft unerprobten Methoden lösen wollen, sehen sich gezwungen, in der Anfangsphase ihrer Karriere mit einem erheblich breiteren und tie-

* Der Beitrag ist bezogen auf die Ausbildung von Führungskräften in Wirtschaft und Verwaltung, betrachtet aus der Sicht der betriebswirtschaftlichen Ausbildung. Er erschien in ähnlicher Fassung in der Festschrift „Führungsprobleme industrieller Unternehmungen. Friedrich Thomée zum 60. Geburtstag“, Berlin: De Gruyter 1980, S. 109—124.

feren Wissen sowie einer größeren Führungsfähigkeit in den Führungsprozeß einzutreten, als das früher der Fall war, und ihr Wissen und ihre Führungstechnik ständig weiter zu entwickeln.

Die gestiegenen Anforderungen an Führungskräfte zwingen zur Überprüfung der Ausbildungsmöglichkeiten von Führungskräften, speziell des möglichen Beitrages bestehender Institutionen des tertiären Bildungssektors. Hier ist insbesondere an die Universitäten zu denken, deren Entstehung letzten Endes auf das Streben der Landesherren vergangener Jahrhunderte zurückzuführen war, Führungskräfte für die verschiedenen Zweige der Verwaltung auszubilden.

Die an die Universitäten herangetragenen Erwartungen waren und sind sehr hoch, was sich allerdings in der Regel nur indirekt aus der herben Kritik, daß die Universität diesen Erwartungen nicht gerecht werde, ableiten läßt. Kennzeichnend dafür ist das oft anzutreffende Pauschalurteil, „die Universität sei praxisfern“ und nicht in der Lage, Führungskräfte für deren spätere Führungsaufgaben auszubilden. Soweit diese Aussage zutrifft, kann sie zweierlei besagen:

1. Die Universität versagt bei der Lösung der ihr übertragenen und von ihr vollziehbaren Ausbildungsaufgaben.
2. Überhöhte und falsch ausgerichtete Erwartungen, denen die Universität nach ihrer Grundstruktur nicht entsprechen kann, werden enttäuscht.

Im folgenden soll versucht werden, zunächst die Anforderungen, die an Führungskräfte gestellt werden, zu strukturieren, um deutlich zu machen, wie heterogen in qualitativer Hinsicht diese Anforderungen sind, bevor nach einer knappen Kennzeichnung der Struktur unserer Universitäten und insbesondere der Krisen, die sie seit geraumer Zeit durchleben, schließlich abgeleitet wird, an welcher Stelle des Ausbildungsprozesses die Universitäten Hilfestellung geben können, wobei die Form der Mitwirkung der Universitäten hier nicht im einzelnen diskutiert werden soll. Schon vorab sei festgestellt, daß die Universität nicht sämtliche Aufgaben wahrnehmen kann, die die Ausbildung von Führungskräften stellt, so daß eine vernünftige Arbeitsteilung und Kooperation mit anderen Ausbildungsbereichen angestrebt werden muß. Ebenso geht die Aufgabe der Universität weit über die Ausbildung von Führungskräften hinaus. Diese Feststellung gilt nicht nur für Aufgaben der Universitäten in der Forschung und im Dienstleistungsbereich, sondern auch in der Lehre.

B. Anforderungen an Führungskräfte

Die Vielfalt der Anforderungen an Führungskräfte läßt sich nur schwer in einem zugleich vollständigen und einwandfrei strukturierten Gesamtkatalog erfassen; ganz abgesehen davon, daß die einzelnen Anforderungsarten im konkreten Fall ein unterschiedliches relatives Gewicht haben und die konkrete Ausprägung und deren Intensität sehr unterschiedlich sind. Ferner sind Differenzierungen nach Unternehmensgrößen, nach Branchen, nach Ländern,

nach Führungsebenen, nach Organisationsformen und auch nach Führungsstilen zu beachten. Es würde den Rahmen dieses Beitrages sprengen, dies im einzelnen darzustellen.

1. Anforderungen im Wissensbereich

Notwendige, aber nicht hinreichende Grundlage für die bei einer Führungskraft geforderten Eigenschaften ist ein breites und zugleich in unterschiedlichem Maß tiefes Wissen, das nachfolgend im Hinblick auf die folgenden Ausführungen in drei Kategorien unterteilt wird, wobei eine scharfe Abgrenzung der drei Teilbereiche nicht möglich ist. Wenn Wissen als Anforderungsart hier an erster Stelle genannt wird, geschieht dies nicht nur, weil Wissen die logische Grundlage für die beiden folgenden Eigenschaftskomplexe darstellt, sondern weil Wissenserwerb als Ausbildungsziel im vergangenen Jahrzehnt immer wieder in Frage gestellt wurde. Dies ist zwar als Reaktion auf eine vorangegangene Überschätzung des Nur-Wissens und die Nichtbewältigung des Alles-Wissens verständlich, hat aber die Qualifikation des Nachwuchses beeinträchtigt. Die unbestreitbare Tatsache, daß ein lückenloses Gesamtwissen nicht mehr erreichbar ist, darf nicht zu dem Fehlschluß führen, daß Wissen nur noch Stoff für die exemplarische Erprobung und Einübung von Verhaltensweisen sowie von Entscheidungs- und Lernfähigkeit darstelle. Die Aufgabe muß darin bestehen, ein Grundraster des Wissens zu entwickeln und zu vermitteln, das die Gesamtstruktur der Wissensbestände sichtbar und erschließbar macht und zugleich in wesentlichen Teilbereichen eine enge Vertrautheit mit dem Gegenstand des Wissens schafft.

a. Kenntnisse der Führungsmethodik

Die intuitive Gestaltung des Führungsprozesses wird in der Regel ergänzt durch die Anwendung erlernbarer Führungsmethoden im Bereich von Planung, Organisation, Disposition und Kontrolle. Die Fülle der hierzu vorliegenden Erkenntnisse (bzw. Vermutungen oder Behauptungen) muß Führungskräften — jeweils nach dem neuesten Stand — bekannt sein, ohne daß daraus die Forderung nach unbedingter Anwendung, wohl aber nach bewußter Auswahl abgeleitet werden kann.

b. Fachwissen und fachliche Methodik in einem oder mehreren Fachgebieten

Rein gedanklich kann man sich eine Führungskraft vorstellen, die neben dem Führungswissen in keinem Fachgebiet (z. B. Chemie, Physik, Ingenieurwesen, Betriebswirtschaftslehre) über spezielle Kenntnisse verfügt, die über eine Allgemeinbildung hinausgehen. In der Praxis hat diese gedankliche Konstruktion selbstverständlich keinen Bestand, weil Führungskräfte in aller Regel aus einer speziellen fachlichen Tätigkeit in ihre Führungsaufgaben hineinwachsen und in der Regel neben ihrer Führungstätigkeit auch speziell fachliche Tätigkeiten

weiter ausüben und weil darüber hinaus ein gründliches Fachwissen in mindestens einem Gebiet, d.h. die enge Vertrautheit mit bestimmten Objekten des Wissens, erforderlich ist, um Führungsentscheidungen treffen zu können. Auch scheint es so, daß nur eine solche partielle Detailkenntnis die Selbstsicherheit schafft, die erforderlich ist, um über Bereiche entscheiden zu können, in denen man auf das Wissen und die Schlußfolgerungen anderer angewiesen ist. In vielen Fällen wird es bei Führungskräften wünschenswert sein, daß sie über derartiges Fachwissen nicht nur in einem, sondern in einem weiteren Gebiet verfügen (z. B. eine Naturwissenschaft und Betriebswirtschaftslehre, oder Recht und Betriebswirtschaftslehre, oder Recht und Ingenieurwissenschaft).

c. Breites Spektrum an Zusatzwissen aus anderen Wissensgebieten

Die qualitative Vielfalt der Anforderungen an Führungskräfte, die Heterogenität der Führungssituationen und die ständige Veränderbarkeit und Veränderung der Führungssituationen erzwingt stärker als in früheren Jahrzehnten ein breites Fundament an Wissen, damit Führungskräfte die geistigen, kulturellen, sozialen und politischen Strömungen der Zeit, die technischen Entwicklungen und die naturbedingten Probleme der Umweltsicherung und -erhaltung verstehen können, um ihre spezielle fachliche und Führungstätigkeit in diesen Zusammenhang zu stellen. Derartige Kenntnisse sind nicht nur Kenntnisse in Politikwissenschaft, Soziologie und Psychologie, in Fremdsprachen und Landeskunde, sondern können z. B. auch aus der Humanmedizin, insbesondere Arbeitsmedizin, aber auch aus scheinbar so entlegenen Gebieten wie Geschichte und Philosophie stammen. Die Vielzahl der angesprochenen Gebiete läßt die Notwendigkeit einer fachlichen Abgrenzung, einer Auswahl innerhalb der Fachgebiete und die Definition der erreichbaren, aber auch der notwendigen Tiefe des Eindringens in die einzelnen Gebiete deutlich werden. Eine derartige Entspezialisierung kann keinesfalls auf Kosten des Fachwissens erfolgen, sondern kann nur ergänzend zur Vermittlung von Fachwissen vollzogen werden.

2. Anforderungen im Bereich der Umsetzung von Wissen in Handeln

Vorhandene Wissensbestände sind notwendige, aber nicht hinreichende Voraussetzungen für die Anwendbarkeit des Wissens. Unerläßliche Eigenschaft für eine Führungskraft ist die Umsetzungsfähigkeit, d.h. die Fähigkeit und Bereitschaft, Wissen nicht nur zu erwerben, zu speichern und im individuellen Denken und in der interpersonellen Diskussion weiter zu entwickeln, sondern es in Handeln bzw. in Entscheidungen umzusetzen. Dies erfordert die Fähigkeit, vorhandene Wissensbestände zu realen Problemen in Beziehung zu setzen und aufgrund einer entsprechenden Analyse der Realität und der Wissensbestände Handlungsalternativen zur Problemlösung zu entwickeln und zielgerecht zu entscheiden.

a. Fähigkeit zur Umsetzung von Führungswissen in Führungspraxis

Die Kenntnis der in der Regel modellhaft dargestellten Führungsmethoden muß in der Praxis ergänzt werden durch die Fähigkeit, diese Methoden an die besonderen sachlichen und persönlichen Bedingungen des Einzelfalles anzupassen, die gefundene Lösung überzeugend zu vertreten und gegenüber allen an der Willensbildung formal oder faktisch Beteiligten durchzusetzen. Dies bedeutet gleichzeitig, die einzelne Methode mit ihren im Einzelfall u.U. unterschiedlichen Vor- und Nachteilen zu bewerten und als Voraussetzung dafür in ihren Auswirkungen innerhalb des speziellen Kontextes einer konkreten Führungssituation zu beurteilen.

b. Fähigkeit zur Umsetzung von Fachwissen in fachliche Gestaltung

Die Überlegungen zur Umsetzung von Führungswissen gelten hier analog. Ergänzend kommt hinzu, daß das Fachwissen in der Regel im systematischen Zusammenhang des einzelnen Faches präsentiert wird, während in der Umsetzung in fachliche Praxis ganz besonders der Zusammenhang mit Vorgängen und Zuständen, die Gegenstand anderer Fachwissenschaften sind, durch interdisziplinäres Denken erfaßt werden muß.

c. Fähigkeit zur Umsetzung von Allgemeinwissen in zukunftsorientiertes und integratives Denken und Handeln

Die reine Speicherung und Anhäufung von Zusatzwissen wird erst fruchtbar gemacht durch die Verknüpfung der Einzelaussagen zu Gesamtbildern und die Auswertung dieser Gesamtbilder für Führungsentscheidungen und fachliche Gestaltungsmaßnahmen. Diese Prozesse, die sich in der Praxis im allgemeinen ohne bewußte Steuerung vollziehen, stellen vor allen Dingen in gehobenen Führungspositionen und bei nur schwach strukturierbaren Entscheidungen eine entscheidende Grundlage dar, wenn es sich um komplexe Sachverhalte mit Auswirkungen vor allem in der fernerer Zukunft handelt.

3. Anforderungen im Bereich der Persönlichkeit der Führungskraft

In dieser dritten Kategorie wird eine Reihe von Eigenschaften zusammengezogen, die in den ersten beiden Kategorien nicht gesondert erfaßt wurden, obwohl mit gutem Recht zumindestens die zweite Kategorie als eine Persönlichkeitseigenschaft bezeichnet werden könnte. Es werden nur vier, nicht in allen Fällen eindeutig abgrenzbare Punkte hervorgehoben, ohne daß damit die Gesamtheit denkbaren, aber auch erforderlicher Persönlichkeitseigenschaften vorgestellt wird.

Ethische Anforderungen sind dabei hier bewußt nur unter dem Gesichtspunkt der Führungsfähigkeit (und damit der Zweckmäßigkeit) berücksichtigt, so daß Werturteile insoweit ausgeklammert bleiben. Es soll aber angemerkt werden, daß nach der (wertenden) Ansicht des Verfassers die hier angeführten

aber auch darüber hinausgehenden ethischen Anforderungen unter bewußter und ausdrücklicher Wertung als Eigenschaften einer Führungskraft gefordert werden sollten. Die Universität ist nicht legitimiert, derartige Normen zu setzen, sie kann lediglich durch die Information über und die Analyse von vorhandenen (bewußten und unbewußten) Normen *eine* wesentliche Voraussetzung für verantwortliches Handeln schaffen.

a. Aktivität und Initiative

Wissen und Fähigkeit zur Wissensanwendung müssen durch das Interesse und das Engagement, das eine Führungskraft einer Aufgabe und deren Lösung entgegenbringt, aktiviert werden. Diese Aktivität bezieht sich auf das Aufspüren von Problemen, auf dessen Analyse, auf die Suche nach verfügbarem Wissen und dessen Umsetzung sowie auf die Realisierung gefundener Lösungen.

b. Kommunikationsfähigkeit

Unter Kommunikationsfähigkeit soll hier ein relativ breites Spektrum von Eigenschaften verstanden werden, die erforderlich sind, um Wissen zu erlangen und anzuwenden in der Beziehung zu anderen Personen. Hierzu gehören Kontaktfähigkeit, Einfühlungsvermögen in die Person des jeweiligen Kommunikationspartners, bewußtes oder intuitives Erfassen der Gleichartigkeit oder Unterschiedlichkeit gegenüber der eigenen Person und die Fähigkeit zur Überbrückung bzw. Ausnutzung von kommunikationshemmenden oder -fördernden Unterschieden. Hierzu werden hier aber auch Eigenschaften wie Selbstlosigkeit (im Sinne eines Von-sich-absehen-Könnens), Aufrichtigkeit, Glaubwürdigkeit und Zuverlässigkeit gerechnet, weil sie in Kommunikationsprozessen mit begrenzt objektivierbaren oder nachprüfbaren Kommunikationsinhalten oder zwischen Kommunikationspartnern mit unterschiedlichem Wissen, Machtbesitz und Verhalten Voraussetzung für die Aufnahme und Erhaltung von Kommunikationsbeziehungen sind.

c. Stabilität der Persönlichkeit

Auch hierbei handelt es sich um einen Eigenschaftskomplex, der u. a. charakterliche Stabilität, Ausgewogenheit verschiedener Eigenschaften wie Selbstvertrauen und Bescheidenheit, Führungswille und Einordnungsbereitschaft, intuitive Erfassung und rationale Analyse, Verhaltenskonstanz und Fähigkeit zum Wechsel des Verhaltens enthält. Nicht zuletzt zählt hierzu auch die Belastbarkeit in quantitativer (Aufgabenumfang) sowie in qualitativer Hinsicht (Bereitschaft zur Übernahme von Verantwortung für risikobelastete und für solche Entscheidungen, die bei konkurrierenden Zielsetzungen konträr zu beurteilen sind).

d. Entwicklungs- und Lernfähigkeit bzw. -bereitschaft

Die früher gekennzeichnete Komplexität und Variabilität der Führungsaufgaben macht die Entwicklungs- und Lernfähigkeit bei Führungskräften zu einer Grundeigenschaft, damit über die gesamte Schaffensperiode einer Führungs-

kraft deren Einsatzfähigkeit sichergestellt ist. Unter dem Schlagwort des life-long-learning wird dieser Gesichtspunkt nicht nur für Führungskräfte, sondern generell herausgestellt. Zu den allgemein genannten Gründen kommt bei Führungskräften hinzu, daß sie nicht nur den Fortschritt innerhalb eines Faches nachvollziehen oder sogar vorantreiben müssen, sondern daß sie in der Lage sein müssen, in wechselnden Situationen mit wechselndem Fachbezug sowie mit wechselnden interpersonellen Beziehungen ihre Aufgabe zu erfüllen.

Angemerkt sei an dieser Stelle, daß dem angeführten Anforderungskatalog für Führungskräfte gewisse — allerdings verschwommene — Studienziele für alle Studiengänge entsprechen, die von der „Ständigen Kommission für die Studienreform“ formuliert wurden und inzwischen an zahlreichen Universitäten und in der Westdeutschen Rektorenkonferenz kritisch kommentiert wurden. Unter den Oberzielen

- Praxisorientierung und

- Vermittlung von gesellschaftlich-sozialer Handlungskompetenz

wird eine Vielfalt von Einzelforderungen aufgestellt; einerseits sollen die Lehrstoffe auf die Praxis des einzelnen Faches ausgerichtet und durch Hinzunahme weiterer Stoffgebiete aus der Fach- in die Problemorientierung überführt, andererseits eine Fülle von Eigenschaften (z. B. Engagement und Initiative, Bereitschaft zum Risiko, Teamarbeit etc.) gefördert werden, die das Handeln in der sozialen Umwelt möglich machen.

C. Gegenwärtige Struktur und Situation der Universitäten in der Bundesrepublik Deutschland

Aus der kaum abgrenzbaren Vielfalt der durch das Abschnittsthema angeschnittenen Probleme sollen in Thesenform einige für das Thema der Ausbildung von Führungskräften relevante Aspekte herausgegriffen werden.

- Die Universitäten wurden ursprünglich als Ausbildungsstätten für eine Verwaltungselite der Landesherren geschaffen. Sie wurden später zu Bildungsstätten im Humboldt'schen Sinne umgeformt und dem Geiste einer humanistischen Bildung verpflichtet. In der Gegenwart ist der Gedanke einer *fachbezogenen Wissens- bzw. Methodenvermittlung* stark in den Vordergrund getreten, nicht zuletzt weil die Möglichkeit, aber auch der Sinn einer humanistischen Bildung mangels eines allgemein akzeptierten Stoff- und Wertekanons in Frage gestellt ist.

- Die Universitäten der Neuzeit sind neben der Ausbildung insbesondere der *Forschung* als Prozeß der Erkenntnisgewinnung, aber auch als Grundlage der Lehre verpflichtet. In der Gegenwart überwiegt — trotz grundsätzlicher Akzeptierung der Dualität von Forschung und Lehre und des Primats der Forschung — angesichts der augenblicklichen Anforderungen der Bildungspolitik die Lehre.

- *Tradition und Fortschritt* stehen an Universitäten in einem Spannungsverhältnis. Während einerseits die Forschung zu ständiger Innovation und einer schnellen Veraltung des vorhandenen Wissens führt und von hier aus auch die Lehre einer ständigen Überprüfung unterzogen wird, sind die Universitäten neben den Kirchen Institutionen, die in ihrer Grundstruktur jahrhundertealte Traditionen fortführen und — mindestens teilweise — für die Gegenwart fruchtbar machen.
- Im Entwicklungsprozeß der Universitäten sind die ursprünglich wenigen *Grunddisziplinen* immer stärker in *Teildisziplinen*, die sich zunehmend selbstständigen, *aufgespalten* worden. Dieser Entwicklungsprozeß wurde in der Gegenwart durch die Aufspaltung der traditionellen Fakultäten (Theologie, Philosophie, Naturwissenschaften, Rechts- und Wirtschaftswissenschaften usw.) in Fachbereiche stark gefördert. Dieser Entwicklung steht die immer wieder geforderte und angestrebte Interdisziplinarität der Forschung und der Lehre gegenüber.
- Die einzelnen Disziplinen (Fächer) haben ihren Stoffkreis durch die *Entdeckung und Vertiefung neuer Teilgebiete* ausgeweitet, so daß es — auch wenn man nur die Entwicklung der Nachkriegszeit beobachtet — zu einer Explosion der Erkenntnisse und damit des Lehrstoffes gekommen ist.
- Universitäten sind demnach durch eine *Vielfalt der Fächer* charakterisiert. Dabei hat sich zumindest in der Bundesrepublik der Typ der Universität gegenüber dem der Technischen Hochschule differenziert.
- Von jeher scheinen die Universität, die dort gewonnenen Erkenntnisse und die von ihr vermittelten Lehrinhalte in einem Spannungsverhältnis zur Praxis zu stehen, das durch das Begriffspaar *Theorie contra Praxis* gekennzeichnet wird. Hinter diesem Gegensatzpaar sind zwei Gegensätze verborgen, deren Unterschiedlichkeit für die Beurteilung der Universitäten und ihrer Ausstrahlungskraft in die Praxis wichtig ist: einerseits geht es um den Gegensatz von handlungsferner Gedankenspielerei und realitätsgestaltendem Handeln, andererseits um die der Praxisgestaltung vorangehende Reflexion in ihrem Gegensatz zur gegenwärtigen (zu verbessernden bzw. zu verändernden) Praxis.
- Trotz der Bedeutung der Ausbildungsaufgaben der Universität in der Gegenwart wird in der Regel *keine didaktische Ausbildung der Lehrenden* betrieben. Die Qualifizierung erfolgt in erster Linie über die Teilhabe am Forschungsprozeß. Nur zögernd und am Rande wird die Lehrqualifikation berücksichtigt.
- In der Gegenwart ist die Universität zu einer *Massenuniversität* verändert worden, die nicht mehr nur wenige Spitzenkräfte, sondern eine breite Schicht von Fachkräften ausbildet. Selbst wenn der (heutige) Ausbildungsstand dieser breiten Schicht dem (früheren) Ausbildungsstand der wenigen Spitzenkräfte entsprechen sollte, ist in einer relativen Betrachtung die Uni-

versität nicht mehr als Ausbildungsstätte einer Elite, sondern als Stätte einer „Massenausbildung“ anzusehen.

- Der Versuch, diesen Anforderungen gerecht zu werden, führte zu ersten Schritten einer Studienreform, die in erster Linie in einer *Verschulung* mindestens des Studienanfanges bestand. Der Versuch der Unterstützung der Studierenden führte möglicherweise nicht selten zu einer unerwünschten Unselbständigkeit der Studenten, die zu einem späteren Zeitpunkt umso härter sich mit der Notwendigkeit einer eigenständigen Bewältigung der Wirklichkeit auseinandersetzen mußten.
- Die *Studierenden* der Gegenwart fühlen sich — folgt man den immer wieder geäußerten Bekundungen und auch objektiven Befunden — den *Anforderungen* der heutigen Universität *nur begrenzt gewachsen*, was sicherlich zu einem nicht unwesentlichen Teil auf deren Charakter als Großbetrieb, sowie auf das nicht gelöste Problem der Extensivierung und Intensivierung der einzelnen Fächer zurückzuführen ist.
- Universitätsreformen der Gegenwart haben die Universität zu einer *Gruppenuniversität* umgeformt, in der im Zusammenwirken der Professoren, der wissenschaftlichen und nicht-wissenschaftlichen Mitarbeiter sowie der Studierenden eine neue Form der Wissenschaftsorganisation erprobt wird, die als Demokratisierung gelobt oder kritisiert wird und als Modell einer Selbststeuerung einer Institution durch alle Beteiligten verstanden werden kann.
- Voraussetzung oder Folge dieser Reorganisation war die Entthronung formaler Autorität (der Professoren), die *Auflösung hierarchischer Formen* und die nur noch begrenzte Anerkennung von Fachautorität. Nicht zu verkennen ist in der gegenwärtigen Entwicklung, daß — wenn auch nicht formal gesichert — Persönlichkeiten, deren Autorität auf Fachkenntnissen und darüber hinausgehender menschlicher Autorität beruht, sich auch in diesem System (begrenzt) durchsetzen können.
- Die Universität wird in der Regel *nicht mehr als Stätte der Erziehung* verstanden, es sei denn, daß sie als Gelegenheit zur Selbsterziehung begriffen wird. Diese Selbsterziehung wird gegenwärtig in der Regel als kollektiver Prozeß verstanden, wenn auch nicht verkannt werden darf, daß individuelle Erziehungs- und Selbsterziehungsprozesse vollzogen werden.
- Die Universitäten der Bundesrepublik befinden sich — trotz der gewaltigen in ihnen investierten und jährlich neu ausgegebenen Summen — in einer *Finanzkrise*, die nicht zuletzt dadurch verstärkt wird, daß die Universitäten nicht in der Lage sind, eine Umwidmung der vorhandenen Mittel für neue Zwecke vorzusehen: staatliche Reglementierung, Beamtenrecht, aber auch die Gestaltung der Entscheidungsprozesse erschweren die Anpassungsfähigkeit an neue Erfordernisse.

- Die sogenannte Universitätskrise des letzten Jahrzehnts hat zwar zu nicht unwesentlichen Beeinträchtigungen der Forschung und der Lehre geführt, insgesamt gesehen aber doch an den meisten Stellen auch *neue Kräfte* und *Abwehrkräfte* aktiviert, so daß es in einer sich jetzt vollziehenden Phase der Selbstbesinnung möglicherweise zu einer Synthese aus bewährter Tradition und notwendiger Veränderung kommen wird.

D. Mögliche Beiträge der Universitäten zur Ausbildung von Führungskräften
Aus der Gegenüberstellung der Anforderungen von Führungskräften und der Situation und Struktur der Universitäten in der Gegenwart ergeben sich Folgerungen für die Möglichkeiten, aber auch die Grenzen der Mitwirkung der Universitäten an dieser Ausbildung.

1. Beiträge bei der Wissensvermittlung

Es dürfte außer Zweifel stehen, daß dieser Auftrag der Universitäten wie in der Zeit ihrer Gründungen eine wesentliche Aufgabe darstellt. Dies wird man auch dann akzeptieren, wenn zeitweilig oder an einigen Universitäten aus organisatorischen Gründen oder wegen der Schlechterfüllung dieser Aufgaben die Qualität der Aufgabenerfüllung in Frage gestellt werden muß. Gegenüber anderen Bildungsinstitutionen ist dabei der Forschungsbezug der Wissensvermittlung hervorzuheben, der einerseits zu einer ständigen Weiterentwicklung des Wissens unter Einbezug neuester Erkenntnisse führt, der andererseits allerdings auch die Gefahr mit sich bringt, daß Irrwege der Forschung, die unvermeidlich sind, sich zeitweilig auch in der Lehre auswirken.

Die *Vermittlung* von Wissen in *Führungsmethodik* wird in den meisten Universitäten im Bereich der Betriebswirtschaftslehre gepflegt, wenn auch mit durchaus unterschiedlicher Akzentuierung. Die Wissensvermittlung wird in der Regel in den betriebswirtschaftlichen, zum Teil auch in den volkswirtschaftlichen Studiengang einbezogen. Es erscheint notwendig und möglich, eine derartige Ausbildung als Zusatzausbildung im Rahmen anderer Studiengänge (z.B. der Jurisprudenz und der Naturwissenschaften) zu entwickeln. Man wird sich allerdings der Schwierigkeit bewußt sein müssen, eine derartige Zusatzausbildung, die erhebliche zeitliche Anforderungen stellt, in den Zeitrahmen eines in sich geschlossenen Fachstudiums einzufügen, zumal bei fast allen Fachstudiengängen eine Tendenz zur stofflichen Überlastung des faktisch vorgegebenen Zeitrahmens festzustellen ist. Die Bereitstellung und Vermittlung von Wissen in Führungsmethodik dürfte in besonderem Maße der Gefahr ausgesetzt sein, die an anderer Stelle angedeutet wurde: Neuentwicklungen von Führungsmethodik (incl. Entscheidungstechnik) bedürfen der Erprobung und Überprüfung in der Praxis, wenn sie nicht ohnehin aus praktischer Tätigkeit erwachsen sind. Diese Notwendigkeit dürfte gegenwärtig nicht überall beachtet werden.

Unbestrittene und im wesentlichen wohl auch immer noch geleistete Kernaufgabe der Universität dürfte die *Vermittlung von Fachwissen* in einem berufsvorbereitendem Fachstudium sein. Die Wissensvermittlung erfolgt systematisch unter Berücksichtigung neuer Forschungserkenntnisse und damit zukunftsorientiert; darüber hinaus muß immer stärker die Grundstruktur und der Zusammenhang der Teilgebiete eines Faches in den Vordergrund gerückt werden, weil es mehr und mehr unmöglich wird, im Rahmen eines berufsvorbereitenden Diplom-Studiums mehr als einen Grundstock an Wissen zu vermitteln. Über die Wählbarkeit von Teilgebieten und zusätzliche Spezialausbildungen im post-graduate Studium versuchen die einzelnen Fächer das Dilemma einer immer stärkeren Ausweitung und Vertiefung des Stoffes zu lösen. Die *Vermittlung von Zusatzwissen*, das unseres Erachtens für Führungskräfte in steigendem Maße neben Wissen in Führungsmethodik und fachlichen Kenntnissen entscheidend ist, könnte die Universität angesichts ihres breiten Fächerspektrums fast konkurrenzlos übernehmen. Diese Aufgabe wird in der Gegenwart faktisch nicht wahrgenommen, weil einerseits die Studierenden die Fachorientierung als Fortsetzung der schon in der Schule betriebenen Spezialisierung in den Vordergrund rücken und durch die Intensität der fachlichen Ausbildung zu einem solchen Verhalten auch gezwungen sind. Andererseits fehlt es an geeigneten Formen der Vermittlung von Zusatzwissen, was nicht zuletzt durch die starke inhaltliche, aber auch organisatorische Verselbständigung der einzelnen Fächer gefördert wird. In den Vereinigten Staaten dürfte im Augenblick das Bestreben erkennbar sein, dieser Tendenz entgegenzuwirken. Auch wenn man anerkennt, daß das Studium Generale der fünfziger und sechziger Jahre sich als Irrweg erwiesen hat, bleibt die Aufgabe, nach neuen Wegen zu suchen, um die von den Schulen heute weniger denn je wahrgenommene Aufgabe der Allgemeinbildung mindestens in der Ausbildung von Führungskräften wahrzunehmen: der Fachakademiker muß mit einem Grundlagenwissen aus mehreren Fach- und damit zugleich Lebensbereichen in einem fachergänzenden Zusatzstudium ausgerüstet werden.

Die Schwierigkeiten, die Fülle der in den drei angeführten Wissensgebieten zu bewältigenden Stoffbereiche in einem vertretbaren berufsvorbereitendem Studium unterzubringen, führt zwangsläufig zu der Forderung nach stärkerer Einbeziehung berufsbegleitender Ausbildungsformen. Derartige Ausbildungsformen könnten z. B. Studiensemester, ein- bis mehrwöchige Seminare oder das Abendstudium darstellen. Ohne im einzelnen diese Formen und die differenzierten Möglichkeiten ihrer Anwendung zu diskutieren, sei darauf hingewiesen, daß wahrscheinlich die Form der ein- bis mehrwöchigen Seminare einen zugleich durchführbaren und fruchtbaren Kompromiß darstellen wird. Die Einrichtung derartiger Kontaktstudien wird gegenwärtig an vielen Stellen diskutiert. Es müßte jedoch deutlicher als bisher herausgearbeitet werden, welche Teile der vorstehend umrissenen Wissensbereiche im berufsvorbilden-

den Studium einerseits und im darauf ausgerichteten berufsbegleitenden Kontaktstudium andererseits in ersten bzw. späteren Phasen des Berufslebens eingeordnet werden sollen. Dieses Kontaktstudium wird dabei eine doppelte Aufgabe haben:

- a) die Schließung von Lücken, die innerhalb des Studiums geblieben sind,
- b) die ständige Erneuerung und Erweiterung der Wissensbestände durch unmittelbaren Transfer neuer Erkenntnisse aus der Forschung in die Ausbildung.

2. Beiträge beim Training der Wissensanwendung

Die Umsetzung von erworbenem Wissen in Wissensanwendung, d.h. in Entscheidungs- und Handlungspraxis, stellt die Universität vor besonders schwierige Aufgaben, weil eine Einübung und Erprobung entsprechender Fähigkeiten bestenfalls durch eine Simulation von Entscheidungs- und Handlungssituationen möglich ist. In erster Linie treten diese Schwierigkeiten im berufsvorbereitenden Studium auf, während in berufsbegleitenden Ausbildungsmaßnahmen Teilnehmererfahrungen aus der Praxis verwendet werden können und ggfs. in einem Wechsel zwischen praktischer Anwendung und Ausbildungsveranstaltung eine reflektierende und korrigierende Unterstützung der Entscheidungs- und Handlungsprozesse möglich ist.

Um die Umsetzung von Führungswissen in Führungspraxis zu fördern, hat man sich in der Betriebswirtschaftslehre durch die Entwicklung von Unternehmensspielen und Fallstudien bemüht, reale Situationen jedenfalls zu simulieren. Bei allen begrüßenswerten Fortschritten gegenüber der reinen Wissensvermittlung muß allerdings erkannt werden, daß in diese Simulation in der Regel die Komplexität realer Entscheidungssituationen, die Nichtvorhersehbarkeit der Zukunft in der Realität und insbesondere die psychologischen Komponenten realer Situationen nur bedingt eingehen können. Auch ist gegenwärtig angesichts der großen Studentenzahlen diese Methode nicht auf breiter Front einzusetzen. Die Universität muß deshalb versuchen, durch eine zweckmäßige Kooperation mit der Praxis den eigentlichen Umsetzungsprozeß vorzubereiten, damit er sich in der Praxis möglichst nahtlos an den Wissensvermittlungsprozeß in der Universität anschließen kann. Wichtige Voraussetzungen für derartige Maßnahmen sind enge wechselseitige Kontakte zwischen Universität und Praxis, insbesondere Vorträge von Führungskräften, möglichst auch ständige Lehraufträge sowie Exkursionen, die wiederum angesichts des gegenwärtigen Massenbetriebes faktisch, aber auch finanziell, nur für einen kleinen Teil der Studierenden möglich sind. In jedem Fall muß erkannt werden, daß die Universität als Ausbildungsinstitution hier nur vorbereitende bzw. begleitende Aufgaben übernehmen kann und daß darüber hinausgehende Forderungen an die Universitäten den notwendigen Prozeß der Arbeitsteilung zwischen Ausbildungsinstitutionen und Unternehmen bzw. Verwaltungsinstitutionen verkennen. Die Kooperation zwischen Universität und Praxis sollte durch eine

von derartigen falschen Ausgangspunkten ausgehende Überspannung der Forderungen an die Universitäten gerade im Interesse dieser Kooperation nicht belastet werden.

Für die *Umsetzung von Fachwissen* in fachliche Gestaltung gilt ähnliches, wenn auch in abgeschwächter Form. Auch hier wird die Reduzierung der Studentenzahlen ab etwa 1985/1990 eine gewisse Entlastung schaffen, weil dann entsprechende Ansätze im Studium (Anfertigung von praxisnahen Diplomarbeiten, Projektstudien u.ä.) intensiviert werden können.

Fast unmöglich erscheint gegenwärtig die Lösung der Umsetzungsproblematik im Bereich des *Zusatzwissens* aus anderen Wissensbereichen. Die in früherem Zusammenhang angedeutete Breite der erforderlichen Fragestellungen läßt ohne Bezugnahme auf ein bestimmtes Problem weder eine hinreichende Tiefe noch das Training des Anwendungsbezuges zu. Dies spielt insofern für die Einsatzfähigkeit der Universitätsabsolventen eine entscheidende Rolle, als die Lehre in der Regel Wissen und Wissensanwendung fachbezogen behandelt, während die Praxis in aller Regel ein konkretes Handlungs- oder Entscheidungswissen aus einer Reihe von Fachdisziplinen fordert. Die Deckungsgleichheit von Ausbildungs- und Handlungsfeld wird m.E. bisher nur in wenigen Bereichen erreicht, so im landwirtschaftlichen Studium, in dem sehr verschiedenartige Disziplinen (Natur- und Sozialwissenschaften) eng zusammenarbeiten, was wiederum zu erheblichen Problemen im Hinblick auf die Fachvertiefung führen kann.

Die Anwendungsbezogenheit der Ausbildung an der Universität ließe sich dann entscheidend verbessern, wenn ein häufigerer Wechsel zwischen Ausbildung an der Universität und Anwendung des Wissens in der Praxis durchgeführt würde. Dies ließe sich nur verwirklichen, wenn die berufsvorbereitende Ausbildung verkürzt würde und sichergestellt werden könnte, daß nach zeitlich begrenzten, im einzelnen gut strukturierten Praxisphasen jeweils Ausbildungsphasen an der Universität folgten. Dieses Modell dürfte sich jedoch — angesichts der Schwierigkeiten, eine derartige Ausbildung für eine größere Zahl von Studierenden zu organisieren — kaum durchführen lassen; auch müssen die Schwierigkeiten praktischer Art, die sich aus den persönlichen Wünschen der Studierenden für die Lebensgestaltung ergeben, berücksichtigt werden. Eine zweite Lösung wäre die völlig berufsbegleitende Organisation des Studiums als Abendstudium, das sich organisatorisch relativ leicht verwirklichen läßt, jedoch, wie Erfahrungen neuerer Zeit zeigen, ebenfalls auf erhebliche persönliche Schwierigkeiten der Studierenden stößt.

Um eine entscheidende Verbesserung zu erreichen, müßten Studierende, Unternehmen bzw. Verwaltungen und Universitäten sehr viel stärker als bisher motiviert werden, in den Prozeß der praktischen Berufsausübung Phasen einer Ausbildung an der Universität (Semester oder Studienjahr) einzuschieben. Trotz aller Grundsatzserklärungen, die in diese Richtung weisen, scheinen aber

einer breiten Verwirklichung derartiger Pläne gegenwärtig noch fast unüberwindliche praktische Schwierigkeiten entgegen zu stehen.

3. Beiträge bei der Persönlichkeitsformung

Dieser Bereich stellt die Universität vor besondere Schwierigkeiten. In der Entwicklungsgeschichte der Universitäten wurde — m. E. zu Recht — die Beschäftigung mit der Wissenschaft nicht nur als Weg zum Wissenserwerb, zum Kennenlernen von Methoden und zur Wirklichkeitsgestaltung angesehen, sondern zugleich als ein Mittel der Persönlichkeitsformung; zumindest in den letzten Jahrzehnten ist dieser Gedanke deutlich zurückgetreten, d. h., daß die Universität nicht mehr als Erziehungsinstitution gesehen wird, es sei denn, daß Universitäten den Studierenden Raum für „Selbsterziehung“ gewähren. Bestimmte Wissenschaften, wie Psychologie und Soziologie, werden in diesem Zusammenhang als Hilfsmittel gesehen. Andererseits ist festzustellen, daß auch dort, wo Studenten einen Erziehungsanspruch der Universität bestreiten und Hochschullehrer ihn nicht mehr geltend machen, in der Praxis des Lehrprozesses (und in den höheren Semestern auch des Forschungsprozesses) sich ohne Programmatik in gemeinsamer, intensiver wissenschaftlicher Arbeit derartige Erziehungsprozesse vollziehen.

Aktivität und Initiative als Persönlichkeitsmerkmal könnten vor allen Dingen in der individuellen Arbeit des Studierenden (an Hausarbeiten und Diplomarbeiten), aber auch in der Kleingruppenarbeit gefördert werden. Voraussetzung wären leistungsfordernde, aber auch die (individuell unterschiedliche) Leistungsfähigkeit berücksichtigende schrittweise Aufgabenstellungen. Das heutige Massenstudium läßt in vielen, aber keineswegs allen Studienfächern und Studienorten einen derartigen Effekt nicht mehr zu.

Die *Kommunikationsfähigkeit* mit den oben genannten Eigenschaften kann grundsätzlich — gerade während des Studiums — in der Gruppenarbeit durch die Zusammenarbeit mit gleichaltrigen Studierenden, aber auch mit wissenschaftlichen Mitarbeitern und Professoren gesteigert werden. Allerdings steht auch hier der Massenbetrieb an vielen Universitäten im Wege. Andererseits ist nicht zu verkennen, daß wissenschaftliche Arbeit sehr häufig individuelle Arbeit erfordert, und daß die außerordentliche Konzentration und Anspannung — vor allen Dingen in den Prüfungsphasen — sowie die einseitig intellektuelle Belastung, ja auch die im Forschungsbezug erforderliche individuelle Kreativität auch negative Konsequenzen haben, die die Vereinzelung des Studierenden fördern. Vom eigenständigen Denken zum eigenwilligen Handeln und eigenbrötlerischem Verhalten ist es nicht weit. Bis zu einem gewissen Grade ist somit die Gefahr nicht zu verkennen, daß ein wissenschaftliches Studium die Führungsfähigkeit auch beeinträchtigen kann. Allerdings ist festzustellen, daß Studiengestaltung und Forschungsnotwendigkeiten heute sehr deutlich in Richtung einer Teamarbeit wirken.

Versteht man, wie oben angedeutet, auch Eigenschaften wie Glaubwürdigkeit, Offenheit und Abgewogenheit des Urteils als Merkmale der Kommunikationsfähigkeit, weil viele Kommunikationsprozesse Vertrauen in die Zuverlässigkeit des Partners voraussetzen, so können die im wissenschaftlichen Studium erforderlichen Eigenschaften (wie z. B. selbstkritische Analyse eigener Argumente, Sichtbarmachen der Grenze zwischen Hypothese und gesicherter Erkenntnis, Offenheit für Fremdkritik) die Kommunikationsfähigkeit v. a. auch bei komplexen und wenig strukturierten Problemen, gerade auch zwischen Personen mit unterschiedlichem Ausbildungsweg, erheblich verbessern.

Die *Stabilität der Persönlichkeit* wird durch ein Studium wohl nicht generell gefördert; mögliche persönlichkeitsdestabilisierende Wirkungen des Studiums können in dem Maße verhindert oder kompensiert werden, wie die Individualität der Betreuung durch Hochschullehrer oder Mitarbeiter nicht durch Massenbetrieb verhindert wird. Auch könnte die Einübung funktionierender demokratischer Willensbildungsprozesse, wie sie durch die Hochschulgesetze vorgegeben sind, unterstützend wirken und gleichzeitig direkte Vorbereitung für die spätere berufliche Praxis darstellen.

Die *Entwicklungs- und Lernfähigkeit* des Studierenden zu steigern, dürfte bei einem sinnvoll angelegten Studium von jeher im Mittelpunkt des Ausbildungsprozesses gestanden haben. Möglicherweise liegt hier — angesichts der raschen Wissensveralterung — mindestens in der Gegenwart der eigentliche Nutzen eines Studiums und damit der Kern der Ausbildungsaufgabe. Die ständige Erneuerung des Stoffes schon innerhalb einer Studienperiode zwingt dazu, in den Lehrprogrammen nicht die Wissensanhäufung, sondern die grundlegenden Wissensgerüste und die Entwicklungs- und Lernfähigkeit als Lehrziele in den Vordergrund zu stellen. Auch diese Aufgabe tritt bedauerlicherweise im gegenwärtigen Massenbetrieb zurück, weil ihre Lösung sehr viel weniger standardisierbar ist als die einfache Wissensübertragung. Trotzdem dürfte auch heute an dieser Stelle ein ganz entscheidender persönlichkeitsformender Einfluß des Studiums selbst dann zu sehen sein, wenn notgedrungen die rein intellektuelle und die stoffbezogene Ausbildung im Vordergrund steht.

Die Frage, ob und in welcher Weise die Universität die Persönlichkeitsformung als selbständiges Studienziel verfolgen solle, hat auch in der oben bereits erwähnten gegenwärtigen Studienreformdebatte eine wichtige Rolle gespielt. Ganz abgesehen davon, daß eine z. T. geforderte Ausrichtung einer derartigen „Erziehung“ auf bestimmte letztlich ideologisch vorgeprägte Ziele sich mit dem Charakter einer wissenschaftlichen Ausbildung nicht vereinbaren läßt, wird in vielen Diskussionsbeiträgen deutlich, daß Universitäten *eigenständige* Aufgaben der Persönlichkeitsformung nicht übernehmen können, weil sie im Gegensatz zu den Schulen darauf nicht ausgerichtet sind und sein können, ohne ihre eigentlichen Aufgaben der Forschung und forschungsverbundenen

Lehre zu vernachlässigen. Wohl aber — und diese Aussage entspricht den vorstehenden Ausführungen, könnte die Teilhabe am Forschungsprozeß und eine qualifizierte forschungsverbundene Lehre v.a. unter „normalen“ Universitätsverhältnissen — gewissermaßen als Nebenprodukt auch persönlichkeitsformende Wirkungen entfalten.

4. Zusammenfassung

Aus dem breiten Anforderungsspektrum bei der Ausbildung von Führungskräften kann die Universität von der Grundstruktur und ihrer heutigen Situation her nur einen begrenzten Ausschnitt realisieren. In den vorangegangenen Abschnitten wurde versucht herauszuarbeiten,

1. daß im Bereich der Wissensvermittlung unter verschiedenen Aspekten die Universität auch heute noch eine entscheidende Rolle spielt und daß sie dieser Aufgabe durch eine Lösung didaktischer Probleme (Stoffauswahl, Unterrichtstechnik) noch besser gerecht werden könnte;
2. daß ihre möglichen Beiträge beim Training der Wissensanwendung von der Sache her begrenzt sind und daß selbst innerhalb dieser Grenzen gegenwärtig die Universität wegen der Überlastung mit Ausbildungsaufgaben stark behindert ist, daß aber durch entsprechende Kooperation mit der Praxis noch erhebliche Fortschritte erzielt werden könnten;
3. daß ein Beitrag zur Persönlichkeitsformung nur in der Form geleistet wird, daß persönlichkeitsformende Wirkungen von einem wissenschaftlichen Studium und einer Teilhabe am Forschungsprozeß ausgehen.